

教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討 —実習中に求められるコミュニケーション能力について—

相 良 麻 里
相 良 陽一郎

これまでの一連の研究（相良，2007；2009；2010；2011；相良・相良，2012）において，大学における教育実習生が実習期間中に遭遇しうる問題について詳細な検討を行い，現在の教員養成における実践的指導力の基礎として，どのような事前・事後指導が求められているのか，様々な視点から考察を行ってきた。その際，繰り返し議論の対象となってきたのが実習生のコミュニケーション能力の問題である。本研究では，教育実習時に求められるコミュニケーション能力とはどのようなものかを検討してみたい。

藤本・大坊（2007）によれば，コミュニケーション・スキルとはコミュニケーションを円滑に行うために必要となる能力のことである。しかしその定義は一意ではなく，文化などによる影響も大きいため，明確に示すことは難しいという。そこで彼らは，ソーシャル・スキルに包含されるものとしてコミュニケーション・スキルを捉えた上で，その多因子構造の分析を試みている。なお，ここでいうソーシャル・スキルとは，対人相互作用に主眼がおかれた社会性に関わる能力のことであり，一方，コミュニケーション・スキルとは，自己を中心とした直接的な関わり，つまり話す・聞くなどの能力のことである。そして分析の結果，コミュニケーション・スキルを構成する因子として，自己統制に関する因子，表現力に関する因子，解読力に関する因子，自己主張に関する因子，他者受容に関する因子，関係調整に関する因子という6種類のカテゴリーが得られた（ENDCOREモデル，表1）。

そして藤本ら（2007）によれば，これらの6因子は，ソーシャル・スキルのように対人相互作用という広いレベルを指向するものもあれば，逆に自己を中心とした狭いレベルを指向するものもあるという。例えば，自己統制因子は自己抑制や統制など，自己に方向付

表1 藤本・大坊（2007）によるコミュニケーション・スキルの
ENDCOREモデル（一部抜粋）

ソーシャル・スキル：社会的相互作用のレベル			
コミュニケーション・スキル： 直接的コミュニケーションのレ ベル	対人スキル		
	関係調整	自己主張	他者受容
	（管理系）	（表出系）	（反応系）
	自己統制	表現力	解読力
基本スキル			

けられた因子といえる。また、表現力因子や解読力因子は、コミュニケーション行動の基礎となる言語的な能力である。これらの3因子が“基本スキル”であり、コミュニケーション・スキルの中心的な部分を構成している。一方、自己主張因子と他者受容因子は、概念的な関連性から、表現力因子と解読力因子に対応する上位因子として位置づけられている。また、関係調整因子は、集団内の人間関係およびコミュニケーションにはたらきかける能力であり、コミュニケーション・スキルの中でも、最もソーシャル・スキルに近接し、円滑な社会的相互作用を行う上で土台となるスキルである。いずれも相手に対するはたらきかけである自己主張・他者受容・関係調整の3因子が、“対人スキル”であり、基本スキルとソーシャル・スキルの中間的な位置を占めている。

以上の6因子のうち、表現力と自己主張、解読力と他者受容が、それぞれ概念的に関連したカテゴリーであると考えられるため、自己主張は表現力の上位カテゴリーとしてこれらを“表出系”、他者受容は解読力の上位カテゴリーとしてこれらを“反応系”とされた。また、自分の内面と他者との関係という方向性の違いはあるものの、マネジメントという共通する行動特性を持つ自己統制と関係調整は“管理系”とされた。3系列のうち、表出系と反応系は概念的に対を成すと考えられる。また、他者を主体とする反応系と、自他を制御する管理系とは、他者を重視するために自らを抑え、また他者と協調することにより関係を良好にするというように互助的な関係にある。

さらに付け加えるならば、基本スキルにおいて対をなす表現力と解読力は、情報の送受信に関する基礎的な能力である。これらに対応する自己主張と他者受容は、表現力や解読力といった基本的な言語能力ではなく、「できる、できない」という能力的側面に加え、コミュニケーションに関する指向性を含んだ能力であると考えられる。管理系については、自己への働きかけである自己統制は、パーソナリティとしての側面がある一方で、向上するという能力的側面も併せ持っていることを考え合わせるとセルフという概念に近い能力ではないかと考えられる。一方、関係性への働きかけである関係調整は、能力的な側面とともに親和的な指向性を持っていることから、対人関係にはたらきかけるメタ行動に関する能力であると考えられる。従って、ENDCOREモデルにおけるコミュニケーション・スキルは、能力と指向性から規定されるということもできる。

また藤本ら（2007）は、上記の6因子をメインスキルとし、それぞれのメインスキルを4つのサブスキルに分割することで、24のサブスキルに相当する項目文を作成している。この24の質問項目からなるコミュニケーション・スキルの測定尺度がENDCOREsである（表2）。

そこで本研究においても、ENDCOREsに基づいて教育実習生のコミュニケーション・スキルを測定し、これまでの一連の研究で問題となっていたコミュニケーション能力とはどのようなものなのか検討することとした。具体的には相良ら（2012）と同様に、調査対象となる実習生の対人関係能力・コミュニケーション能力に関わる自己評価を測定するが、さらに今回はENDCOREモデルに基づいたコミュニケーション・スキルを測定することで、それらが教育実習の成績とどのような関係にあるのか検討を行う。これにより、教育実習で求められるコミュニケーション能力とはどのような能力であるのか明らかになるとともに、それらと実習生自身の自己評価との関係も見ることができであろう。これを通して、今後の大学の教員養成課程においてどのような事前・事後指導を行うべきなのかを考えることが最終的な目的である。

表2 藤本・大坊（2007）によるコミュニケーション・スキル測定のための質問項目（ENDCOREs）

メインスキル	サブスキル	項目文
自己統制	欲求抑制	自分の衝動や欲求を抑える
	感情統制	自分の感情をうまくコントロールする
	道徳観念	善悪の判断に基づいて正しい行動を選択する
	期待応諾	まわりの期待に応じた振る舞いをする
表現力	言語表現	自分の考えを言葉でうまく表現する
	身体表現	自分の気持ちをしぐさでうまく表現する
	表情表現	自分の気持ちを表情でうまく表現する
	情緒伝達	自分の感情や心理状態を正しく察してもらう
解読力	言語理解	相手の考えを発言から正しく読み取る
	身体理解	相手の気持ちをしぐさから正しく読み取る
	表情理解	相手の気持ちを表情から正しく読み取る
	情緒感受	相手の感情や心理状態を敏感に感じ取る
自己主張	支配性	会話の主導権を握って話を進める
	独立性	まわりとは関係なく自分の意見や立場を明らかにする
	柔軟性	納得させるために相手に柔軟に対応して話を進める
	論理性	自分の主張を論理的に筋道を立てて説明する
他者受容	共感性	相手の意見や立場に共感する
	友好性	友好的な態度で相手に接する
	譲歩	相手の意見をできるかぎり受け入れる
	他者尊重	相手の意見や立場を尊重する
関係調整	関係重視	人間関係を第一に考えて行動する
	関係維持	人間関係を良好な状態に維持するように心がける
	意見対立対処	意見の対立による不和に適切に対処する
	感情対立対処	感情的な対立による不和に適切に対処する

【方 法】

調査対象者

東京都内の女子大学において、「教育実習の研究」科目を履修する学生135名。所属学科は、栄養・教育福祉・環境教育・服飾美術・造形表現・英語コミュニケーションの6学科であった。ただし今回得られた変数すべてにおいて、所属学科を独立変数とした1限配置分散分析を行ったところ、有意な主効果・交互作用は得られなかった〔最大で $F(5,129) = 1.65$, $n.s.$ ；他の F 値はすべてそれ以下であった〕ため、学科による影響は無視できるものと考え、これ以降、学科についてはプールして分析を行っている。

アンケート調査項目

アンケートは2種類の質問項目から構成されている。

1つは、前回のアンケート項目（相良ら，2012）のうち，対人関係能力・コミュニケーション能力に関わる項目（〔4〕～〔6〕）の客観的な自己評価に相当するものである。具体的には表3のような3項目を示し，調査対象者に自らの実習についての自己評価を100点満点で求めるのと同時に，その理由も述べさせている。なお表3における項目番号〔4〕～〔6〕は，過去の研究との対応をとるためのもので，実際のアンケート用紙には印刷されていない。

前回のアンケートで使用した項目〔1〕～〔3〕については，今回のコミュニケーション能力の検討とは関わりが少なく考えられるため，本研究では調査項目から除外した。また，前回調査した主観的な満足度（達成感）については，実習の成果を予測する指標としては正確ではないことが示された（相良ら，2012）ため，やはり本研究では除外した。

2つめは，調査対象者のコミュニケーション・スキルを測定するための24項目である。具体的には，表2の項目文それぞれを示し，A) どの程度得意かを7件法（7：かなり得意…4：ふつう…1：かなり苦手）で回答させると同時に，B) 今回の教育実習において，どの程度実行できたかを7件法（7：常に実行できた…4：半分くらい実行できた…1：全く実行できなかった）で回答させている。

ただし本研究の分析の結果，前者（A）と後者（B）を比較すると，前者によって得られた結果が後者と異なることは，一部の例外を除けば皆無であり，後者の結果のみを示すだけで充分であることが判明した。そこで以降では，煩雑となるのを避けるため，コミュニケーション・スキルの測定結果はすべて，今回の教育実習において，どの程度実行できたかを回答させた場合（B）のデータのみを示すこととする。なお，例外的に結果が異なった場合には，その旨を述べる。

教育実習の成績評価

各実習校から得られた教育実習成績評価表を用いた。評価表からは，総合評価のほか，（Ⅰ）教授・学習の指導，（Ⅱ）生徒の指導，（Ⅲ）教師としての適性，（Ⅳ）勤務の状況，の4つの評価軸による成績が得られる。

今回の調査対象者の総合評価としては，A，B，C評価の3種類があった。なお，C評価のものが著しく少ない（4名）ため，今回の分析においてはB評価のものとプールして扱うこととした。従って調査対象となるものは，A評価91名，B・C評価44名である。

また（Ⅰ）～（Ⅳ）の評価軸については，それぞれ5つの下位項目から構成されており，各下位項目が5点満点で評価されている。例えば，（Ⅰ）教授・学習の指導については，教材研究・学習指導案・授業中の態度など，（Ⅱ）生徒の指導については，生徒の理解・学級経営・生徒の生活に対する指導など，（Ⅲ）教師としての適性については，研究意欲・責任感・協調性など，（Ⅳ）勤務の状況については，出勤・態度・服装などが，それぞれ下位項目として設定されている。そこで今回は，（Ⅰ）～（Ⅳ）の各評価軸ごとの下位項目の合計点を求め，それを各評価軸の点数とした。最低点は5点，最高点は25点である。ここでは点数が高いほど，その評価軸に関し優れた評価が与えられていることを意味する。

表3 アンケート調査における質問項目（自己評価項目）

あなたの教育実習は、客観的に見て成功でしたか、失敗でしたか。

以下に挙げた側面それぞれについて、100点満点で採点してみましょう。

また、そのような点数になった理由も合わせて答えてください。

[4] 生徒とのコミュニケーションがうまくとれた： _____点（100点：大成功 … 0点：大失敗）

その理由は：

[5] 先生方とのコミュニケーションがうまくとれた： _____点（100点：大成功 … 0点：大失敗）

その理由は：

[6] 教育実習全ての面において： _____点（100点：大成功 … 0点：大失敗）

その理由は：

（上記の項目番号[4]～[6]は、過去の研究との対応をとるためのもので、実際のアンケート用紙には印刷されていない。）

手続き

「教育実習の研究」授業におけるレポート課題として、上記に述べたようなアンケートに回答することが求められた。回答に際しては、アンケートの回答結果が今後の授業運営や学生指導に活かされること、また研究活動における基礎資料とされることが告げられた。

具体的には、2012年7月の「教育実習の研究」授業中にアンケート用紙が対象者に配布され、2012年8月までに回答して提出するように求めた。最終的に142名が期限内に提出したが、7名には未回答項目があったため除外し、残る135名を調査対象とした。

【結果および考察】

アンケートにおける調査対象者の回答結果と、成績評価の関係を表4に示す。表4上段では自己評価項目（[4]～[6]）に対する回答値（最大値は100）の平均および標準偏差が、表4中段ではENDCOREsの各項目に対する7件法の回答値（最大値は7）の平均および標準偏差が、総合評価（A評価およびB・C評価）別に示してある。

なお表4中下段では、6種類のメインスキル（自己統制・表現力・解読力・自己主張・他者受容・関係調整）ごとの合計（最大値は28）、およびENDCOREs全項目の合計（最大値は168）の平均および標準偏差も示した。

また参考として表4下段では、成績評価における（Ⅰ）～（Ⅳ）の評価軸の点数についても同様に示した。

さらに、すべての項目に関し、総合評価を独立変数とする対応のないt検定を行い、5%水準で有意差が得られた（あるいは有意傾向であった）もののみ示した。なお、成績評価における評価軸のうち（Ⅰ）、（Ⅲ）、（Ⅳ）に関しては、2群間の等分散性が確認できなかったため、等分散を仮定しないt検定を行っている。

表4 成績の総合評価とアンケートにおける回答結果の関係

	総合評価				t 値(有意・有意傾向のみ)
	A 評価		B・C 評価		
	平均評定値	標準偏差	平均評定値	標準偏差	
【自己評価項目】					
[4] 生徒とのコミュニケーションに関して	75.70	17.87	67.16	20.70	$t(133) = 2.47, p < .05$
[5] 先生方とのコミュニケーションに関して	75.05	16.10	68.07	17.73	$t(133) = 2.29, p < .05$
[6] 教育実習全ての面に関して	75.68	14.30	70.91	13.00	$t(133) = 1.87, p < .10$
【サブスキル／メインスキル】					
欲求抑制／自己統制	5.64	1.10	5.93	1.04	$t(133) = 2.14, p < .05$
感情統制／自己統制	5.56	1.06	5.48	1.23	
道徳観念／自己統制	5.58	1.10	5.25	1.16	
期待応諾／自己統制	4.93	1.29	4.43	1.25	
言語表現／表現力	4.44	1.14	4.25	1.12	
身体表現／表現力	4.34	1.12	4.50	1.25	$t(133) = 2.32, p < .05$
表情表現／表現力	4.81	1.26	4.27	1.30	
情緒伝達／表現力	4.13	1.15	4.02	1.11	
言語理解／読解力	4.74	1.00	4.61	1.10	
身体理解／読解力	4.91	1.09	4.91	1.05	
表情理解／読解力	5.01	1.01	5.09	1.12	$t(133) = 1.77, p < .10$
情緒感受／読解力	5.08	1.08	5.09	1.39	
支配性／自己主張	4.22	1.15	4.27	1.59	
独立性／自己主張	4.59	1.28	4.25	1.22	
柔軟性／自己主張	4.86	1.06	4.68	1.47	
論理性／自己主張	4.08	1.05	4.09	1.29	
共感性／他者受容	5.64	1.02	5.61	1.04	
友好性／他者受容	5.84	1.07	5.45	1.37	
譲 歩／他者受容	5.44	1.05	5.50	1.09	
他者尊重／他者受容	5.65	0.94	5.75	0.99	
関係重視／関係調整	5.70	1.12	5.52	1.32	
関係維持／関係調整	5.93	1.00	5.80	1.23	
意見対立対処／関係調整	4.76	1.14	4.45	1.35	
感情対立対処／関係調整	4.59	1.24	4.80	1.13	
【メインスキル】					
自己統制	21.71	3.19	21.09	3.33	
表現力	17.73	3.61	17.05	3.51	
読解力	19.74	3.26	19.70	3.70	
自己主張	17.75	3.31	17.30	4.11	
他者受容	22.51	3.11	22.32	3.52	
関係調整	20.99	3.39	20.57	3.61	
【ENDCOREs 合計】					
	120.42	15.51	118.02	17.51	
【成績評価の評価軸】					
(Ⅰ) 教授・学習の指導	22.14	1.77	18.09	2.90	$t(59.04) = 8.53, p < .001$
(Ⅱ) 生徒の指導	21.22	2.50	17.27	2.55	$t(133) = 8.55, p < .001$
(Ⅲ) 教師としての適性	22.66	1.73	18.68	2.57	$t(62.58) = 9.30, p < .001$
(Ⅳ) 勤務の状況	24.56	0.85	21.80	2.72	$t(47.08) = 6.60, p < .001$

自己評価項目（[4]～[6]）と総合評価（A、B・C）の関係について

[4]～[6]の評定値を見ると、数値上はすべて、A評価の場合の評定値のほうがB・C評価よりも大きな値となっている（表4上段）。またt検定の結果、[4]と[5]については有意な差が得られた [$t(133)=2.47, p<.05$; $t(133)=2.29, p<.05$]。このことから、前回の結果（相良ら、2012）と同様に、総合評価の高いものは自ら高い評定を行い、総合評価の低いものは相対的に低い評定を自ら行っていること、つまり実習生は優れたメタ認知的モニタリング能力（三宮、2008）を有していることが分かる。

ただし、[6]教育実習全体の自己評価については、有意傾向にとどまり [$t(133)=1.87, p<.10$]、総合評価との連関は明確にはならなかった。原因のひとつとして、教育実習全般の出来不出来についてたずねられた場合、他者からの評価が高い者のほうが自己に厳しく、逆に他者の評価が低い者のほうが自己に甘いという傾向が見られること（相良、2011）があるかもしれない。その他、前回と異なる質問形態による回答を求めたこと、被験者が異なることなども可能性として考えられる。

上記の2点を合わせて考えると、教育実習全般についての判断は必ずしも正確とはいえないが、コミュニケーションのような特定の場面に関する自己評価については、実習生の多くが正確なメタ認知的モニタリング能力を有していることが再び確かめられた。また、教育実習で高い評価を得ている者は、コミュニケーション面での成功感をもっていることも確かめられ、従来の一連の研究と一致した結果となった。

コミュニケーション・スキルと総合評価（A、B・C）の関係について

今回の調査では、実習生の自己評価と他者評価（成績）のほかに、コミュニケーション・スキルを測定するための質問（ENDCOREs）を実施している。そこで以下では、コミュニケーション・スキルに関する質問項目と、総合評価の関係を検討したい（表4中段）。

第1に、ENDCOREs全項目の合計点は、総合評価を独立変数とするt検定で有意にならなかった（表4中段最下行）。従って、ENDCOREsで測定されるコミュニケーション・スキルの高低で総合評価が変わることはないと考えられる。

第2に、ENDCOREsで設定されている、6種類のメインスキルごとの合計値に関し、総合評価との関係を調べた。しかしここでも有意な関係を見いだすことはできなかった（表4中段下部）。なお、メインスキルの値は4項目でひとつの尺度を形成していると考えられるため、念のためにクロンバックの α 係数を求めたところ、すべて0.7前後の値となり、内的整合性については問題のないことが確かめられた。

第3に、24個のサブスキルそれぞれと総合評価の関係を調べた（表4中段）。その結果、期待応諾／自己統制（まわりの期待に応じた振る舞いをする）と、表情表現／表現力（自分の気持ちを表情でうまく表現する）において、総合評価と有意な連関が見られ [$t(133)=2.14, p<.05$; $t(133)=2.32, p<.05$]、友好性／他者受容（友好的な態度で相手に接する）において、総合評価と有意傾向が見られた [$t(133)=1.77, p<.10$]。

従って、総合評価との関係で考えると、コミュニケーション・スキル全般の高さではなく、期待応諾や表情表現といったサブスキルが重要となることが分かる。また有意ではなかったが、友好性も重要である可能性が示唆された。

期待応諾と成績評価の関連については、実習先の担当教員が求める目標を察知し、それ

に応じた振る舞いができる実習生は評価が高くなる、といったメカニズムを想定することができる。これは当然のことのように思われるが、たいへん重要な能力である。なぜなら、自分が周りから何を期待され、何が求められているか分からなければ、何を努力すべきかも分からず、せっかくの実習経験も無駄になる可能性が高いからである。実習先の担当教員が求めるのは、多くの場合、教員として重要な能力の獲得であり、それに気づき、相応の振る舞いができるよう努力することは、教員となるために必要な経験となるはずである。従ってこの期待応諾のスキルは、たんに実習評価を高めることに直接寄与するだけでなく、実習生自身の教員としてのスキルを向上させることにもつながるという意味で重要である。期待応諾は一般的なコミュニケーションスキルとは異なる印象を受けるが、上記のような点から考えると、実習生にとって不可欠な能力と言ってもよい。

表情表現と成績評価の関連については、様々な理由が考えられるが、特にここでは教育実習場面に限定して考えてみたい。一般的に実習授業において、実習生が自らの気持ちを表現しながら表情豊かに講義することは、非常に難しい。その理由として、慣れない行為であること、他者から評価される緊張場面であること、時間的な制約があることなどが考えられる。これらの要素は、実習生だけでなくどんな場合でも発生するものであり、本人の努力で克服するしかない。しかし、これらの一般的要素が克服できたとしても、実習生が表情豊かになれない（表情の乏しい情報伝達の授業になってしまう）場合がある。それは、講義内容を完全に把握しきれていないため、用意してきた内容を展開するだけで精一杯になってしまうことがあげられる。逆に言えば、講義内容を完全に把握し、自分のものにしていれば、授業のどの部分が重要でどの部分が面白いのか、表情豊かに伝えられるはずである。従って、もし実習生が授業において表情豊かに自らの気持ちを表現できているとすれば、それは十分な準備のもと、講義内容を把握し、完全に自分のものとした上で、授業に臨んでいることを示している。そうした授業は内容が整理されて分かりやすいだけでなく、授業を受ける生徒の興味関心を引きだし、深い理解につなげやすいであろう。そうした授業を行う実習生の評価が高くなるのは当然である。

成績評価における下位評価軸（Ⅰ～Ⅳ）と総合評価（A、B・C）の関係について

成績評価における（Ⅰ）～（Ⅳ）の評価軸の合計点と総合評価の関連について調べたところ、4つの評価軸すべてで、総合評価と一致することが分かった（表4下段）。t検定の結果、すべてにおいて有意な差が得られている [$t(59.04) = 8.53$; $t(133) = 8.55$; $t(62.58) = 9.30$; $t(47.08) = 6.60$, すべて $p < .001$]。これはある意味当然であるが、A評価の者はそうでない者よりも、下位評価軸得点で有意に高い評価を得ていることが示された。

C評価の特異性について

上記の分析および表4においては、B評価（40名）とC評価（4名）をプールして扱っている。これは前述の通り、C評価の人数が著しく少ないため、統計的な検定に耐えられないという判断からである。しかしここではそうした問題を理解した上で、あえてC評価群を分離し、総合評価の水準を3つ（A評価・B評価・C評価）として、上記と同様の目的で分析を行ってみることとした。

まず、総合評価を独立変数とし、自己評価項目（[4]～[6]）の評定点を従属変数と

する一元配置分散分析を行ったところ、[4]～[6]すべてにおいて主効果が見られた [$F(2,132)=4.00; 4.64; 3.89$, すべて $p<.05$] ため、下位検定を行った結果、[4]についてはA評価のみがBおよびC評価よりも有意に高い値 ($A>B \approx C$) であり、[5]・[6]については、C評価のみがAおよびB評価よりも有意に低い値 ($A \approx B>C$) であることが分かった。

次に、総合評価を独立変数とし、ENDCOREsの各項目の評定点を従属変数とする一元配置分散分析を行い、主効果が得られた項目について下位検定を実施した結果、次のような有意差が得られた [$F(2,132)=4.50; 6.09; 4.37; 3.06; 3.18; 4.29; 3.15; 3.07$, すべて $p<.05$]：言語表現／表現力 ($A \approx B>C$)、表情表現／表現力 ($A \approx B>C$)、独立性／自己主張 ($A \approx B>C$)、友好性／他者受容 ($A>C$)、意見対立対処／関係調整 ($A \approx B>C$)、表現力のメインスキルの合計 ($A \approx B>C$)、自己主張のメインスキルの合計 ($A \approx B>C$)、全体の合計 ($A \approx B>C$)。

さらに、成績評価における(I)～(IV)の評価軸の合計点を従属変数とする一元配置分散分析を行ったところ、すべての評価軸において主効果が見られ [$F(2,132)=93.65; 51.86; 85.09; 72.13$, すべて $p<.001$]、下位検定の結果、すべての評価軸において、A・B・C評価の間にそれぞれ5%水準で有意な差が得られた。

上記の結果から、C評価の者は様々な点で、AあるいはB評価の者とは異なっていることが分かる。客観的な成績評価においても、C評価の者はすべての評価軸で有意に低い点数が与えられているだけでなく、本人の自己評価においても低い評定を行っている。さらにコミュニケーション・スキルに関しても、表現力や自己主張をはじめとした各スキルにおいて、「実習中に実行できなかった」と回答しているのである。この結果は、先述のA評価とB評価の比較では見られなかったコントラストを示している。従って、今回は4名と少なかったものの、C評価を受けたものには様々な点でそうなる理由があり、特にコミュニケーション・スキルの問題も大きいことが示唆されている。従ってC評価を受けた実習生に関しては、ENDCOREs尺度のような包括的なコミュニケーション・スキルに基づく検討がことさら重要であると考えられる。今回は人数比の問題があり、明確な結論を見ることはできないが、今後C評価を受けるような実習生に対する事前・事後教育を考える際は、ここで得られた手がかりについて慎重な検討が求められる。

自己評価項目(4～6)と下位評価軸(I～IV)の関係について

[4]～[6]の評定値と(I)～(IV)の評価軸の関係を見るため、両者の相関を求めた(表5上段)。その結果、[6：教育実習全ての面に関して]と(II：生徒の指導)の相関 [$r=.124, n.s.$]を除く、他のすべての組み合わせにおいて有意な正の相関が得られた。

つまり、コミュニケーションに関する自己評価(4, 5)と実際の成績評価(I～IV)はすべて正の相関を示している。この結果は、先の総合評価に基づく分析や、これまでの先行研究と一致するもので、再び、実習生の多くが正確なメタ認知的モニタリング能力を有していること、また、高い評価を得ている者ほど、コミュニケーション面での成功感をもっていることが確かめられたといえる。

一方で、教育実習全体の自己評価(6)については、必ずしもすべての評価軸と相関を示していない。この結果も、先の総合評価に基づく分析と一致するものである。ここで有

表5 成績の下位評価軸とアンケートの各回答項目の相関係数

	(Ⅰ) 教授・学習 の指導	(Ⅱ) 生徒の指導	(Ⅲ) 教師としての 適性	(Ⅳ) 勤務の状況
【自己評価項目】				
[4] 生徒とのコミュニケーション に関して	.172*	.189*	.176*	.289**
[5] 先生方とのコミュニケーション に関して	.214*	.173*	.215*	.233**
[6] 教育実習全ての面に関して	.177*	.124	.170*	.230**
【サブスキル／メインスキル】				
欲求抑制／自己統制	-.081	-.212*	-.139	-.184*
感情統制／自己統制	.057	-.024	-.056	-.052
道徳観念／自己統制	.259**	.254**	.189*	.149
期待応諾／自己統制	.192*	.181*	.138	.218*
言語表現／表現力	.129	.132	.092	.131
身体表現／表現力	.012	.106	.009	.049
表情表現／表現力	.206*	.239**	.236**	.329**
情緒伝達／表現力	.116	.059	.005	.042
言語理解／読解力	.166	.119	.055	.068
身体理解／読解力	.069	.092	.049	.081
表情理解／読解力	-.008	.079	-.044	-.014
情緒感受／読解力	-.004	.048	-.073	-.054
支配性／自己主張	-.008	-.042	-.076	-.032
独立性／自己主張	.216*	.144	.082	.105
柔軟性／自己主張	.049	.060	.089	.130
論理性／自己主張	.139	.165	-.002	.012
共感性／他者受容	.022	-.002	-.000	.088
友好性／他者受容	.213*	.102	.112	.153
譲歩／他者受容	.085	.064	.073	.100
他者尊重／他者受容	-.023	-.012	-.015	.057
関係重視／関係調整	.090	.072	.106	.194*
関係維持／関係調整	.151	.058	.114	.140
意見対立対処／関係調整	.124	.124	.079	.165
感情対立対処／関係調整	.051	-.040	-.084	.018
【メインスキル】				
自己統制	.159	.081	.055	.059
表現力	.156	.181*	.119	.189*
読解力	.068	.106	-.007	.023
自己主張	.134	.108	.031	.073
他者受容	.109	.045	.062	.137
関係調整	.139	.072	.070	.174*
【ENDCOREs 合計】	.162	.127	.070	.139

** $p < .01$, * $p < .05$

意な相関が得られなかったのは、生徒の指導に関する評価軸（Ⅱ）であることから、今回の実習生に不足しているのは、評価軸（Ⅱ）に該当する場面（生徒の理解、HR 指導、学級経営、生徒への公平さ、生徒の生活に対する指導）でのパフォーマンスに対する正確なメタ認知的モニタリングであると考えられる。つまり、実習生は生徒を理解し、学級経営を実行し、生徒を公平に扱い、生活指導を実施したつもりでいても、そのようには評価さ

れていなかったということである。あるいは逆に、実習生は生徒の指導があまりうまくできなかったと感じていても、実際にはできていると評価されているのかもしれない。こうした主観的な印象と外部の評価のズレが生じているため、有意な相関につながらなかったと考えられる。おそらく他の評価軸（Ⅰ、Ⅲ、Ⅳ）と比較して、生徒の指導に関する評価軸（Ⅱ）は、実習生にとってなじみが浅く、どのように行えば良しとされるのか、明確なイメージを持ちづらいのではないか。その結果、正確なモニタリングができず、主観的な印象と評価のズレが生じるのであろう。付け加えれば、こうしたズレがあるために、総合評価と自己評価の不一致も生じている可能性がある。従って今後の事前・事後教育を考える上では、生徒の指導領域に関する教育についても取り入れていく必要があるだろう。

コミュニケーション・スキルと下位評価軸（Ⅰ～Ⅳ）の関係について

コミュニケーション・スキルに関する24の質問項目（ENDCOREs）と、下位評価軸（Ⅰ～Ⅳ）の関係を検討するため、全ての項目に関する相関を求めた（表5中下段）。無相関検定結果に基づき、有意な相関係数には*印が付してある。

第1に、ENDCOREs全項目の合計点は、下位評価軸と有意な相関を示さなかった（表5最下行）。従って、ENDCOREsで測定される全般的なコミュニケーション・スキルの高低で評価が変わることはないと考えられる。これについては、先の総合評価における分析と同様の結果となった。

第2に、ENDCOREsで設定されている、6種類のメインスキルについては、表現力と（Ⅱ）生徒の指導、表現力と（Ⅳ）勤務の状況、関係調整と（Ⅳ）勤務の状況に有意な相関が見られた [$r=.181$, $r=.189$, $r=.174$]。

表現力のメインスキルは、情報の送信に関する基礎的な能力で、自分の内面（気持ち・考え・感情）を適切に表現し、相手に伝える能力である。こうした能力を実習中に発揮できたものは、生徒の指導に関する評価軸（Ⅱ）および勤務状況の評価軸（Ⅳ）で高い評価を得ている。これらの相関については、主に表現力の中の表情表現のサブスキルによってもたらされていると考えられるため、後述する。

一方、関係調整のメインスキルは、集団内の人間関係にはたらきかける能力であり、コミュニケーション・スキルの中でも、最もソーシャル・スキルに近く、円滑な社会的相互作用を行う上で土台となるスキルである。例えば、人間関係を第一に考え、互いに良い関係が保てるように努力し、関係の不和には適切に対処することを心がけるようなスキルである。こうした能力を実習中に発揮できたものは、勤務状況の評価軸（Ⅳ）で高い評価を得ている。勤務状況には、誠実さや出勤状況や服装などの要素が含まれるため、関係調整のスキルが評価される結果となったのであろう。

第3に、24個のサブスキルそれぞれと下位評価軸の関係を調べたところ、表5中段に示されているように多くの相関が有意となった。そこで、以下で順番に検討していくことにする。

欲求抑制（自己統制）のサブスキルと（Ⅱ）生徒の指導および（Ⅳ）勤務の状況において有意な負の相関が得られた [$r=-.212$, $r=-.184$]。つまり、自分の衝動や欲求を抑える傾向が強いほど、生徒の指導や勤務状況の評価が低かったということである。これは一見すると意外な結果に思われる。なぜなら、自己の衝動や欲求を抑えることは社会的に評

価される態度と考えられるからである。しかし今回の教育実習場面に即して考えた場合、調査対象者は女子大学で教育課程を真剣に履修しており、基本的な衝動・欲求のコントロールができる（場合によっては、でき過ぎる）学生たちである。従ってその学生たちは、教育実習場面においては抑制が利き過ぎていたり、主張や熱意が外部に現れにくかったりするのではないか。そうした中では、衝動や欲求を抑制する者よりも、抑制しない者のほうが高い評価を受けることが予想できる。特に、学級経営や生徒指導（Ⅱの面）、あるいは熱意・態度（Ⅳの面）といった評価軸に関して、彼女らにとっては、抑制をしないくらいがちょうど良いのかもしれない。生徒と年齢も近い女子実習生だからこそ、生徒の顔色を窺うような態度は避けるべきである。抑制をしないほうが、前向きな態度と周囲には映るのであろう。

道徳観念（自己統制）のサブスキルと（Ⅰ）教授・学習の指導、（Ⅱ）生徒の指導、（Ⅲ）教師としての適性の各評価軸の間に有意な正の相関が得られた [$r=.259$, $r=.254$, $r=.189$]。つまり、善悪の判断に基づいて正しい行動を選択するほど、高い評価が得られたことになる。これは比較的理解しやすい結果である。つまり、教員として求められる資質のひとつに、人間として善いこと・悪いことの判断基準をしっかりと持ち、父性的に厳しく律する役割を演じられることがあげられる。特に授業中や生徒指導の際、何が正しいのか信念を持って語れることは非常に重要であろう。道徳観念のサブスキルが高く、行動であらわすことができる実習生は、当然評価が高くなるのであろう。

期待応諾（自己統制）のサブスキルと（Ⅰ）、（Ⅱ）、（Ⅳ）の各評価軸の間に有意な正の相関が得られた [$r=.192$, $r=.181$, $r=.218$]。これについては、総合評価との関係を検討した際にすでに述べた通りであるが、周囲から求められる目標を察知し、それに応じた振る舞いのできる者は評価が高くなるということであろう。特にこうした態度は、幅広い評価軸において高い評価につながるということが分かった。ただしこの期待応諾のスキルは、教師としての適性（Ⅲの評価軸）とは有意な相関を持たないことは、予想外である。Ⅲの評価軸には協調性の項目も含まれているが、期待応諾のスキルだけでは、本来の教師としての適性に寄与する要素（例えば研究意欲・創造性・教師観など）に乏しいと判断されたのかもしれない。

表情表現（表現力）と（Ⅰ）～（Ⅳ）すべての評価軸の間に有意な正の相関が得られた [$r=.206$, $r=.239$, $r=.236$, $r=.329$]。このサブスキルに関しては、唯一、すべての評価軸と有意な相関を持つこと、そして相対的に高い相関係数を示していることなどから、教育実習場面でいかに重要なコミュニケーション・スキルであるかがい知ることができる。先の表現力のメインスキルが有意な相関を示したのも、主にこの表情表現のサブスキルの相関が寄与したものと考えられる。

そこで、なぜ表情表現が各評価軸において強く影響しているのかを考えてみたい。まず、教材研究・学習指導案・学習の展開・授業中の態度などが含まれる（Ⅰ）軸に関しては、すでに総合評価との関係を検討した際に述べた通りである。単に表情を豊かにすればよいというわけではなく、十分な準備を行った結果が表情豊かな表現となってあらわれていると考えられるのである。次に、学級経営・HR指導・生徒の生活への指導が含まれる（Ⅱ）軸に関しては、非言語チャンネルの使用が重要であることと関連があると思われる。コミュニケーションの中では言語的なチャンネルのほかに、顔の表情などのしぐさによる非

言語的なコミュニケーションが重要な役割を占めていることが分かっている（例えば大坊，1998）。特に生徒指導のような場面においては，言語的なメッセージよりも教員の表情が与える非言語的なメッセージの割合が大きいと考えられるため，表情表現のサブスキルが発揮できる場合のほうが，より効果的な指導が可能となるのであろう。次に，研究意欲・協調性・責任感などが含まれる（Ⅲ）軸と，誠実さ・熱意・態度などが含まれる（Ⅳ）軸についても同様に，ひとつの可能性としてではあるが，非言語的メッセージの重要性を指摘できる。つまり，これらの評価軸で対象となっている諸態度については，ほとんどの実習生は同程度に高く，みな意欲に満ち，誠実で，熱意を持って実習に臨んでいるのであるが，それが外面に態度として表れるかどうかには個人差があり，表情表現が豊かな者は自然と内面の状態が態度として表れるために高く評価されるが，逆に乏しい者は内面が態度として表れず，評価されないものと考えられる。

次に，独立性（自己主張）と（Ⅰ）の評価軸の間に有意な相関が得られた [$r=.216$]。つまり，まわりとは関係なく自分の意見や立場を明らかにできるほど，教授・学習の指導といった基本的な面で評価されたことになる。この軸には授業中の態度の評価も含まれており，しっかりと自分を打ち出せる態度が評価されたものと思われる。実習生といえども，授業を担当する以上，周りや生徒の態度に流されず，教員としての自己を打ちだしていけることが重要である。そうした意味で，自己主張の独立性も評価されるのであろう。

友好性（他者受容）と（Ⅰ）の評価軸の間に有意な相関が得られた [$r=.213$]。つまり，友好的な態度で相手に接することができるほど，教授・学習の指導面で評価されたことになる。この点は示唆的である。欲求抑制・道徳観念・独立性のサブスキルに関して上で述べたように，あまり相手の顔色を窺わないとか，父性的に善悪を律するとか，周りに流されず自己を打ち出せるとかいった面は，教師に求められる基本的な資質である。しかしそうした主張も，友好的な態度の上になされなくてはならないのである。主張するときはする，指導すべきときはするといった態度は必要であるが，險悪になってはいけなし，する必要もない。あくまで友好的に行われる必要がある。

最後に，関係重視（関係調整）と（Ⅳ）勤務の状況の評価軸の間に有意な相関が得られている [$r=.194$] が，これについては上のメインスキルの検討において述べたことと同様である。つまり，人間関係を第一に考えて行動するからこそ，出勤・態度・服装などで問題をおこすことが少なくなるのであろう。

どの程度得意か（A）でコミュニケーション・スキルの回答を求めた結果について

冒頭の【方法】で述べた通り，本研究では調査対象者のコミュニケーション・スキルを測定する際，2通りの回答を求めている：A）どの程度得意かと，B）今回の教育実習において，どの程度実行できたかである。しかし，一部の例外を除き，すべて（B）による回答結果で説明できるため，以上の検討部分ではすべて（B）のデータに基づいて行ってきた。しかし，上記のコミュニケーション・スキルと下位評価軸（Ⅰ～Ⅳ）の関係において，24のサブスキルのうち3個だけ（A）のデータが異なる結果を示した。ここではその相違点について検討を行う。

第1に，道徳観念（自己統制）のサブスキルに関して，（A）のデータにおいては，（Ⅰ）～（Ⅳ）すべての評価軸との間に有意な相関が得られた [$r=.172$ ； $r=.241$ ； $r=.176$ ；

$r=.199$, すべて $p<.05$]。前述のように、(B) のデータでは (I) ~ (III) 軸では同様に相関が見られるものの、(IV) 軸では有意な相関が得られていないため、その点で結果が異なっている。この結果は、実習中に道徳観念のサブスキル（善悪の判断に基づいて正しい行動を選択すること）に相当する行動を示せたか（示せなかったか）とは関係なく、ふだんからそれが得意だと考えている者は、勤務状況（IV軸）で評価されたということを意味している。勤務状況（IV軸）には、誠実さ・熱意・態度・服装といった内面的な要素が関わっているため、実習中に道徳観念のサブスキルを発揮できなかったとしても、ふだんからそれをしっかり意識している者は、自然と相手に伝わるため、評価につながるのではないかと考えられる。

第2に、(A) のデータにおいてのみ、情緒伝達（表現力）のサブスキルと (II) 生徒の指導の評価軸の間に有意な正の相関が得られた [$r=.188$, $p<.05$]。つまり、自分の感情や心理状態を正しく察してもらうことが得意と考えている者ほど、生徒の指導面で評価が高かったことになる。これについては、すでに表現力のメインスキルとの相関や、表情表現のサブスキルの重要性、さらに表情表現と総合評価の関連として、繰り返し指摘してきた点と重なる部分である。また (B) のデータにおいては相関が有意になっていないことから、今回の実習中には情緒伝達（自分の感情や心理状態を正しく察してもらうこと）はうまくいかなかったものの、ふだんからそれが得意であれば、生徒の指導面で高い評価が得られると考えることもできる。

第3に、(A) のデータにおいてのみ、意見対立対処（関係調整）のサブスキルと (II) 生徒の指導の評価軸の間に有意な正の相関が得られた [$r=.200$, $p<.05$]。つまり、意見の対立による不和に適切に対処するのが得意だと考えている者ほど、生徒の指導面で評価が高かったことになる。これについては、友好性のサブスキルの考察でも述べたが、生徒指導において、教員（実習生）側が一方的に自分の考えを押しつけるだけでは、生徒は納得しないことと関係していると思われる。つまり、意見の対立をうまく収める能力とは、一方的に主張するのでも、すべて受容するのでもなく、お互いの納得のいく落とし所を発見することである。従って、意見対立対処のサブスキルを備えた実習生は、実際に実習中にその能力を発揮できなかったとしても、生徒指導の面で、生徒の心に届く指導ができていいる可能性がある。そのため、今回の調査では (B) のデータでは有意にならなかった相関が、(A) においてのみ有意になっているのであろう。

自己評価項目（[4] ~ [6]）とコミュニケーション・スキルの関係について

これまでは成績評価との関係で検討を行ってきたが、ここでは、自己評価項目とコミュニケーション・スキルの関係について検討する（表6）。無相関検定結果に基づき、有意な相関係数には*印が付してある。

ENDCOREs 全項目の合計点は、[4] ~ [6] すべてと有意な相関を示していた（表6最下行）。また、ENDCOREsで設定されている、6種類のメインスキルごとの合計値に関しても、ほとんどすべての組み合わせにおいて、有意な相関が得られた（表6下段）。相関が有意でなかったのは、自己統制のメインスキルと [4] 生徒とのコミュニケーションがうまくとれたかどうか [$r=.141$, $n.s.$]、読解力のメインスキルと [6] 教育実習全てにおいてどの程度成功を収められたか [$r=.107$, $n.s.$]、の2つのみであった。[5] 他

表6 自己評価項目とコミュニケーション・スキルの相関係数

	【自己評価項目】		
	[4] 生徒とのコミュニケーションに関して	[5] 先生方とのコミュニケーションに関して	[6] 教育実習全ての面に関して
【サブスキル／メインスキル】			
欲求抑制／自己統制	-.086	-.004	.001
感情統制／自己統制	-.187*	.079	.062
道徳観念／自己統制	.304**	.436**	.324**
期待応諾／自己統制	.322**	.549**	.388**
言語表現／表現力	.359**	.380**	.219*
身体表現／表現力	.266**	.311**	.180*
表情表現／表現力	.471**	.459**	.309**
情緒伝達／表現力	.253**	.347**	.321**
言語理解／読解力	.248**	.329**	.185*
身体理解／読解力	.241**	.180*	.041
表情理解／読解力	.268**	.217*	.115
情緒感受／読解力	.172*	.158	.007
支配性／自己主張	.334**	.317**	.304**
独立性／自己主張	.347**	.398**	.306**
柔軟性／自己主張	.333**	.351**	.307**
論理性／自己主張	.279**	.321**	.206*
共感性／他者受容	.210*	.239**	.136
友好性／他者受容	.486**	.458**	.403**
譲歩／他者受容	.094	.237**	.045
他者尊重／他者受容	.130	.074	.025
関係重視／関係調整	.327**	.314**	.164
関係維持／関係調整	.364**	.351**	.270**
意見対立対処／関係調整	.216*	.373**	.165
感情対立対処／関係調整	.264**	.193*	.154
【メインスキル】			
自己統制	.141	.397**	.289**
表現力	.450**	.496**	.341**
読解力	.294**	.279**	.107
自己主張	.445**	.476**	.388**
他者受容	.321**	.328**	.211*
関係調整	.393**	.416**	.252**
【ENDCOREs 合計】	.437**	.508**	.338**

** $p < .01$, * $p < .05$

の学校スタッフとのコミュニケーションがうまくとれたかどうかの質問項目は、すべてのメインスキルと有意な相関関係にあった。

また、24個のサブスキルそれぞれと[4]～[6]の相関を調べたところ、ほとんどの組み合わせで有意な相関が得られた(表6上段)が、ひとつひとつについて見ていくのは煩雑になるため、注目すべき部分のみあげておく。第1に、欲求抑制(自己統制)は[4]～[6]いずれとも有意な相関がない。第2に、感情統制(自己統制)は[4]とは負の相関があるが、[5][6]とはない。第3に、身体理解・表情理解・情緒感受のサブスキル(いずれも読解力のメインスキルに含まれる)は、[6]と有意な相関がない。第4に、

共感性（他者受容）は〔6〕と有意な相関がない。第5に、譲歩（他者受容）は、〔4〕・〔6〕と有意な相関がなく、他者尊重（他者受容）は、〔4〕～〔6〕いずれとも有意な相関がない。第6に、意見対立対処および感情対立対処（どちらも関係調整）は、〔6〕と有意な相関がない。

以上で得られた相関は、全般的に見て、〔4〕～〔6〕のような自己評価の高さ（低さ）と ENDCOREs によるコミュニケーション・スキル評定が一致していたことを示している。自己評定がどの程度客観的に正しいかは検証できないが、少なくとも調査対象者の主観的な印象として、「コミュニケーションがうまくとれた」と考えている場合は、ENDCOREs の各項目についても肯定的に評定していること、あるいは、「ダメだった」と考えている場合は ENDCOREs の各項目についても否定的になることが分かる。しかも、ほとんどの相関が有意になっていることから、調査対象者は〔4〕・〔5〕のような自己評価を行う際、ENDCORE モデルが想定するような包括的なコミュニケーション・スキルを想定して判断を行っていることが分かる。さらに、〔6〕のように直接にはコミュニケーションについてたずねておらず、教育実習全般の成功感についてたずねられた場合でも同様に、ENDCOREs コミュニケーション・スキルの評定と一致している点は興味深い。もちろんこれは表面的な相関であるため、両者の間に特別な関係があるかどうかはさらに検討が必要となるが、少なくとも教育実習における成功感・失敗感とコミュニケーション・スキルの成否の間に何らかの関係があることは示唆される。

なお、ここで注目したいのは、個々の相関である。上述のように、ほとんどの組み合わせで相関が見られたが、〔4〕と自己統制のメインスキルの間には有意な相関が見られなかった。これは、今回の対象者にとって、生徒とのコミュニケーションがうまくできたかどうかの判断の中に自己の抑制やコントロールという面があまり含まれていなかったことを示している。サブスキルにおいても、欲求抑制は〔4〕と相関がなく、実習生にとって実習中に生徒とコミュニケーションをとる上で、自己統制や欲求抑制はあまり関わりがないと判断されていることが分かる。さらに、欲求抑制と感情統制のサブスキルは〔5〕〔6〕とも相関が有意ではなく、実習先のスタッフとコミュニケーションができたかどうかや実習全体の成功感に関しても、自分の欲求・感情をコントロールできたかどうかとは関係なく判断を行っているようである。しかしその一方で、欲求抑制のサブスキルは成績評価の下位評価軸と負の相関を示しており、欲求抑制が少ないほど高い評価となっている。つまり、評価する側から見ると欲求抑制は評価軸の中に含まれているが、評価される実習生にはそれが意識されていないということである。こうした意識のズレは、今後少なくしていかななくてはならないであろう。

次に、〔6〕と読解力のメインスキルの間にも有意な相関がなかったことや、〔6〕と身体理解・表情理解・情緒感受のサブスキル（いずれも読解力のメインスキルに含まれる）にも有意な相関が見られなかったことから、教育実習全般でどれだけ成功を収められたかという判断の中に、相手の気持ちや心情を正しく読みとれたかどうかが含まれていなかったことが分かる。今回、成績評価の分析においても読解力は有意な効果を示していないが、対象者の自己評定においても関連を示すことがなかった。読解力のメインスキルは〔4〕・〔5〕との相関については有意であり、コミュニケーション・スキルのひとつと認識されているものの、教育実習において読解力は、評価する側・される側のどちらにおいても

あまり重視されていないようである。また、これと同様の傾向が共感性（他者受容）にも見られる。相手の意見や立場に共感することは、コミュニケーション・スキルのひとつと認識されているものの、教育実習においてはあまり重視されていない。従って現在のところ、解読力や共感性といったコミュニケーション・スキルは教育実習場面であり重要視されていないと言える。ただし、教職という職務においてこれらのスキルが本当に重要でないかどうかは慎重に検討されるべきである。

また、他者受容のうち、譲歩と他者尊重については〔4〕・〔6〕とは相関が見られなかった。従って、相手の意見や立場を尊重し、できるかぎり受け入れる態度は、生徒とのコミュニケーションとはみなされず、実習全体の成功ともあまり関わりがないとみなされている。しかし譲歩については、〔5〕との相関があるため、他の教員スタッフとのコミュニケーションにおいて実習生は、相手の意見を受け入れる態度を示すことが必要だと考えているようである。

最後に、意見対立対処および感情対立対処（どちらも関係調整）は、〔6〕と有意な相関がなかったことから、感情的な意見の対立による不和に適切に対処できたかどうかは、実習全体の成功とはあまり関係がないとみなされている。おそらく、実習中に意見の対立が生じる事態があまりなかったのではないとも思われるが、前述のように、意見対立対処が得意な学生は生徒指導の評価が高まることを考えると、こうしたサブスキルがあまり成功感と一致していないことは意外な結果ではある。おそらく、実習生の認識と、評価する側の認識にズレがあり、後者のほうがより広いレベル（対人スキル・ソーシャルスキルのレベル）で実習を捉えているということの表れではないかと思われる。

教育実習に関する効果的な事前・事後指導とは

現在大学の教員養成課程において、教育実習に関わる事後指導は様々な場面で行われているが、本研究の結果から、今後それらの指導をより効果的に行うための手がかりは得られるのか、考えてみたい。

第1に、実習生が主観的に感じるコミュニケーションと ENDCOREs のコミュニケーション・スキル尺度はかなり一致していた。しかし自己統制や関係調整など管理系のメインスキルに関しては、実習生はあまり重視していないにも関わらず、実習受け入れ校の側では評価の基準に組み入れる傾向があり、両者の認識にズレが生じていることが示された。つまり、両者ともコミュニケーション・スキルを重視していることは確かであるが、実習生のほうがコミュニケーションスキルを狭く捉える傾向がある。今後はこうしたズレをできるだけ解消するような指導を行っていく必要がある。その一方で、両者の認識が一致していても疑問に感じざるを得ない部分も明らかとなった。例えば解読力や共感性に関しては、実習生と受け入れ校側の両者とも重視していないことが示されたが、これらも重要なコミュニケーション・スキルであり、教育実習場面で不要とは限らないはずである。受け入れ側が重視していないからといって、事前・事後教育で軽視してよいものか、今後慎重に検討していく必要がある。

第2に、従来の研究でも示されていたことであるが、教育実習で高い評価を得ている者ほど、コミュニケーション面での成功感も強く感じていることが再び確かめられた。ところが、ENDCOREs のコミュニケーション・スキル尺度と実習成績は必ずしも強い相関を

示さなかった。つまり ENDCORE モデルで示されているような個々のコミュニケーション・スキルは、それほど実習成績を予測するものではないことが示された。ただし、いくつかのサブスキルは実習成績と関連があった。具体的には、期待応諾（まわりの期待に応じた振る舞いをする）・表情表現（自分の気持ちを表情でうまく表現する）・道德観念（善悪の判断に基づいて正しい行動を選択する）の各サブスキルは広範囲の成績と正の相関があることや、独立性（まわりとは関係なく自分の意見や立場を明らかにする）・友好性（友好的な態度で相手に接する）・関係重視（人間関係を第一に考えて行動する）の各サブスキルは一部の成績評価軸と正の相関を示すこと、さらに欲求抑制（自分の衝動や欲求を抑える）のサブスキルは一部の成績評価軸と負の相関を示すことなどが示された。また、情緒伝達（自分の感情や心理状態を正しく察してもらう）や意見対立対処（意見の対立による不和に適切に対処する）のサブスキルは、実習中に発揮できなかったとしても、通常得意であれば評価に結びつくことも示された。これらは今後の指導に活かされるべき重要な視点である。

第3に、上記2点とも関連することであるが、実習生の多くが正確なメタ認知的モニタリング能力を有しており、自らのパフォーマンスを正確に捉えていることが示された。ところが、実習成績の下位評価軸の中で、生徒の理解・学級経営・HRの指導・生徒への公平さ・生徒の生活に対する指導などを含む評価軸に関しては、あまり正しくモニタリングできていないことが示された。おそらく、生徒指導に関する経験や知識が不足していることがその原因と考えられる。メタ認知的モニタリングが正確でないと、メタ認知的コントロールも不適切なものとなり、課題達成が実現しづらくなる（三宮，2008；Koriat & Bjork, 2005）。従って、今後は生徒指導に関するメタ認知的モニタリングが正確になるような指導を行っていく必要があるだろう。

第4に、C評価の者は様々な点で、AあるいはB評価の者とは異なっていることが示された。成績の下位評価軸で低く評定されているのはもちろんであるが、本人の成功感も有意に低く、コミュニケーション・スキルに関しても、「実習中に実行できなかった」と回答している。残念ながら本調査では該当者数が少なく明確な結果が得られなかったが、今後C評価を受けるような実習生に対する指導においては、コミュニケーション・スキルの問題に注力する必要があるかもしれない。

【全体の考察】

本研究では、今年度教育実習を終了した実習生135名を対象とし、自らの実習をふり返って自己評価した場合、どのような評価を行うのか、実習校から報告される成績評価との関連で検討を行った。その結果、自己評価は実際の成績とほぼ一致するが、特にコミュニケーションに関する自己評価が実際の成績とよく一致することが分かった。そこで、コミュニケーションのどのような面が成績と関連しているのかを調べるため、コミュニケーション・スキル尺度（ENDCOREs；藤本・大坊，2007）に基づく検討を行った結果、いくつかの示唆が得られた。第1に、実習生と実習校の間に、評価基準の認識にズレがあることが示された。多くの場合、実習生は実習に必要なコミュニケーション・スキルを狭い範囲で捉えているようである。第2に、ENDCOREsのいくつかのサブスキルは実習成績

と関連があった。第3に、実習生の多くが正確なメタ認知的モニタリング能力を有しているものの、生徒指導に関する評価軸に関しては、あまり正しくモニタリングできていないことが示された。第4に、C評価の者は様々な点で、AあるいはB評価の者とは異なっていることが示された。これらの結果をもとに、効果的な事前・事後教育の検討がなされた。

【参考文献】

- 相川充・藤田正美 2005 成人用ソーシャルスキル自己評定尺度の構成. 東京学芸大学紀要(第1部門, 教育科学), 56, 87-93.
- 大坊郁夫 1998 しぐさのコミュニケーション. サイエンス社.
- 藤本 学・大坊郁夫 2007 コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み. パーソナリティ研究, 15, 347-361.
- Koriat, A., & Bjork, R. A. 2005 Illusions of competence in monitoring one's knowledge during study. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 31(2), 187-194.
- 相良麻里 2007 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討: 短期大学に関して. 子保研年報, 19, 12-19.
- 相良麻里 2009 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討: 実践的指導力の基礎(1). 東京家政大学研究紀要, 49, 21-26.
- 相良麻里 2010 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討: 実践的指導力の基礎(2). 東京家政大学博物館紀要, 15, 1-10.
- 相良麻里 2011 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討: コミュニケーションの問題に関連して. 東京家政大学博物館紀要, 16, 1-7.
- 相良麻里・相良陽一郎 2012 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討: 教育実習生の自己評価に関して. 千葉商大紀要, 49(2), 135-147.
- 三宮真智子 2008 メタ認知: 学習力を支える高次認知機能. 北大路書房.

—Abstract—

Study on Effective Training Methods before/after the Educational Practice:
Communication Skills Required during the Practices.

Mari Sagara and Yoichiro Sagara

The aim of the present study was to investigate the relationship between the grades reported from schools where student teachers had practiced and their communication skills which were found to be one of major factors to evoke the feeling of success in their educational practices. Using communication skills scale based on ENDCORE theory (Fujimoto & Daibo, 2007), 135 student teachers were surveyed to examine which aspects of communication skills had relations with their grades. The results showed that 1) there was a gap between the schools and the student teachers, that is, the student teachers tended to think relatively limited communication skills were important in practices; 2) some subskills of ENDCOREs had correlations with their grades; 3) many student teachers showed precise metacognitive monitoring skills in most communication skills but not in skills related to student guidance; and 4) student teachers who had poor (C) grades showed differences in many aspects from those who had better grades. Finally, some discussions were made concerning the effective training methods before/after the educational practices.